



TITLE:

<論文>大学生・大学院生の研究室
適応に伴う心理的困難についての
一考察 -- 「居場所」の観点から--

AUTHOR(S):

中藤, 信哉

CITATION:

中藤, 信哉. <論文>大学生・大学院生の研究室適応に伴う心理的困難についての一考察 -- 「居場所」の観点から-. 京都大学学生総合支援センター紀要 2019, 48: 33-43

ISSUE DATE:

2019-08-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/244066>

RIGHT:

大学生・大学院生の研究室適応に伴う 心理的困難についての一考察 ——「居場所」の観点から——

中藤 信哉*

【要約】

本論文では、卒業期および大学院生期の学生にとって研究室への適応が一つの大きな課題になることに着目し、具体的にどのような困難がありうるのかについて検討した。研究室に適応するプロセスに含まれる特徴として、指導教員という父性的・権威的存在との関わりと、研究に高い価値を置く文化になじむことを挙げ、これらの観点から、研究室に適応する際に学生が体験しうる困難について考察した。さらに、研究室適応に困難を覚える学生は、「居場所」の感覚が脅かされていることを指摘し、学生を支援する際の視点についても若干の考察を行った。

【キーワード】

研究室適応, 居場所, 学生相談

1 はじめに

学生相談の現場においては、研究室への適応困難を主訴として来談する学生が少なくない。「研究室に行きづらい」、「研究室に居場所がない」、「研究室を変わりたい」といった訴えを耳にすることは稀ではない。所属した研究室に適応していくことは、卒業期の大学生や、大学院生にとって、一つの大きな課題だと言える。そして、少なくない学生が、その際に何らかの困難を感じたり、場合によっては精神の不調をきたし不適応に陥ったりする。研究室配属前までは、なんとか大学生活をやり過ごしてきたが、研究室に入ってから適応を崩す学生もいる。

こうした事実を鑑みたとき、研究室に所属し適応していく過程がいかなる困難をはらんでいるのか、また、適応につまずいた学生を支援するうえで、どのような視点が求められるのかについて考察しておくことには、意義があると考えられる。

もちろん、一口に「研究室への不適応」と言っても、その内実は多様である。第一に、「研究室」という場の多様性がある。教員が1人ないし複数いること、その下に博士課程の院生から修士あるいは4年次の学部生までが所属していること、場合によっては研究室運営を助ける研究員や技術職員・事務スタッフがいること、集団の境界が比較的はっきりとしていること、教育・研究という目的のもとに組織されていること、等の共通項はあるが、構成人数一つとってもまちまちであり、さ

* 京都大学学生総合支援センターカウンセリングルーム・特定助教

らに研究室の「文化」とでもいうべきものは、個々の研究室で相当に異なっている。

そしてまた、学生もそれぞれ個別的な存在である。仮に同一の研究室に所属している学生がそれぞれ不適應を訴えて来室したとしても、(教員のハラスメントといった明確な問題が生じているような場合を除いて) そのありようは異なっている。極論すれば、研究室への適應困難といっても、一つとして同じケースはない。個々の学生のパーソナリティやこれまで歩んできた歴史、またその主観的な体験のありようと、所属する研究室の個別的な性質の相互作用の問題として捉える視点が、支援においては重要になる。

したがって、本論文は研究室不適應の一般的な理解や解決策を探るものではないし、そもそもそうした万能の解決策があるとする立場でもない。さらに言えば、来談した学生の抱える問題を、「研究室への不適應」の問題に収斂させてしまうことにも問題がないわけではない。研究室への不適應は、学生が抱える本質的な悩みや問題のほんの入り口であるような場合もある。そうした点に留意したうえで、研究室に所属し適應していくプロセスに、どういった心理的困難が構造的に含まれるか考えておくことには、個々の具体的な支援を考えるうえでも一定の意義があるだろう。

2 先行研究と本研究の視座

2.1 先行研究

それでは、研究室への適應の問題は、これまでどのように扱われてきたのだろうか。

大学生活において、研究室と関わる時期はある程度明確に定まっている。早ければ4年次から研究室に配属されるが、それ以前の学年においては研究室と関わることは稀である。したがって、研究室への適應が問題となるのは、基本的に「学生生活サイクル」(鶴田, 2001)の卒業期と大学院生期となる。例えば鶴田(1994)は、大学院生の相談における心理学的特徴について検討するなかで、大学院生が対人関係についての悩みを話すとき、研究室の対人関係が話題にのぼることを指摘している。また、吉良ら(2007)は“大学院生の対人関係トラブルには、研究室での人間関係が問題化したものも含まれている。研究室での密接で濃厚な人間関係は研究や生活の支えにもなるが、それがうまくいかなくなると大きな負荷にもなることが窺われる”と述べ、“大学院生にとって研究室での人間関係は、彼らの社会化を助ける働きをもつと同時にリスクにもつながりうる、大きな課題と言える”としている。これらはいずれも、大学院生の心理相談において、研究室への適應がその主題になりうることを指摘したものである。

研究室への適應についてより具体的に着目した研究としては、早坂(1997)があげられる。早坂(1997)は研究室の機能として、「社会化のエージェントとしての研究室」と「アイデンティティの確立の場としての研究室」の2つを挙げている。すなわち、研究室はそこに所属する大学生・大学院生の社会化を促進し、アイデンティティの形成を促す、成長促進的な機能がある。青年期後期にある大学生や大学院生にとって、研究室は、社会に出ていく前の最後の教育の場である。この時期の学生においては、アイデンティティの形成が一つの大きな課題となるが、「研究室」は学生がその課題に取り組んでいくのを助ける機能があると言える。

そうした成長促進的機能がある一方で、早坂（2001）は研究室の諸特徴として、準拠集団として機能すること、多様な集団規範が存在すること、曖昧な人間関係の場であること、教員のリーダーシップが存在することを挙げ、それぞれの特徴との相互作用において、いかに学生が適応を損なうかについても述べている。また、斎藤・道又（2000）は“院生の適応・不適応状況を、院生が所属するほとんど唯一の集団となる「研究室」に照らし合わせて捉え、検討することが必須である”と述べ、研究室の諸機能について分類し検討している。斎藤・道又（2000）によれば、研究室には「教育集団」、「職能集団」、「疑似家族」、「同輩・異年齢集団」という4つの側面がある。そして、それぞれの側面の特徴が、いかに研究室に所属する大学院生の適応と関わるかについて検討している。これらの研究においては、研究室という集団には様々な側面があり、そのいずれの性質も、学生によっては適応のつまずきの要因になることが指摘されている。

2.2 本研究の視座

先行研究で指摘されているように、研究室という組織には様々な性質がある。本論では、研究室への適応プロセスに含まれる性質として、「指導教員という父性的・権威的存在との関わり」と、「研究に高い価値を置く文化への適応」という2点に着目し、検討したい。この2点に着目する根拠と意義は、どのようなものであろうか。

指導教員は、研究室という組織にあって、集団を束ねるリーダーという特異な存在である。こうした組織のリーダーとの密接な関わりは、研究室配属以前の学生生活においては、必ずしも体験されるとは限らない。学生は、こうした関係を避けて学生生活を送ることもできる。しかし、研究室に所属してからは、指導教員との関係を避けて通ることは難しい。すなわち、指導教員という父性的・権威的存在との密接な関係に否応なく巻き込まれる点が、研究室への適応プロセスにおける特徴的な性質だと考えられる。杉原（1997）は、大学院生の相談においては権威像としての指導教員との関係が問題になることが多いと述べている。また、吉良ら（2007）も“大学院教育は指導教員との密接な人間関係のなかで行われるため、指導教員との間に感情的なもつれやトラブル、対立が発生すると、院生には大きな脅威となる。これは大学院生活への不適応と結びついている。教員との関係の危機は、大学院生活の危機に直結すると言える”としている。指導教員という父性的・権威的存在との関わりは、学生の研究室への適応の質を大きく左右するものであり、この点について検討しておく価値はあると考えられる。

第二に、「研究に高い価値を置く文化への適応」は、研究室適応に困難を覚える学生の訴えの背景に存在すると考えられる構造的な問題である。研究室には「文化」とでも呼ぶべきものがある。表層的なところでは、ゼミの形式や、研究室に来る時間、休憩や食事のとり方、実験器具の使い方などのローカルなルールが挙げられる。一方で、より深いところでは、「研究という営為に高い価値を置く」という文化があると考えられる。研究という営為に価値があるのは、教員はもとより、ともすれば学生にとってもあまりにも自明のことで、それゆえに意識されることのない文化だが、研究室への適応に困難を覚える学生の語りを聞いていると、この価値観との距離のとり方が問題になっていると感じられる場合がある。研究室に所属し、研究者ないしは高度専門職として社会化さ

れていくうえでは、研究に価値を置きコミットすることが求められる。その一方で、研究室に所属する大学生や大学院生は、青年期後期というアイデンティティ形成の時期にあるため、自らが価値を置く領域を定めていく途上にあるとも言える。そのため、学生自身が、研究に価値を置く人生を歩もうとしていても、その変更や修正を迫られる事態が生じてくることは現実的に起こりうる。この点についても以下で検討する。

したがって、この2点を取り上げるのは一応の根拠と意義があつてのことだが、研究室のもつ諸機能のうちでこれらを取り上げるのは、幾分恣意的であることは否定できない。その点で、本研究が研究室への不適応について網羅的に扱うものではないことは、付言しておく必要がある。

3 指導教員という父性的・権威的存在との関わり

3.1 学生と教員の非対称性

研究室という組織の特徴は、教員という明確なリーダーが存在することである。教員が複数いる研究室の場合、合議によって研究室が運営され、リーダーシップが分散する場合もあるが、その場合でも大抵は職階や役割の違いなどで、リーダーシップを担う度合いに差が生じる。教員が一人だけの場合は、研究室の運営にその教員の意向が反映される度合いが必然的に大きくなる。学生からすれば、自らが属している集団に、その集団のあり方を大きく左右する権限をもったリーダーが存在することになる。

また、学生にとって、教員は自らの研究を指導し、評価を行う者でもある。研究という営為に取り組むことは、鶴田（1998）が指摘するように、知の生産者になることであり、主体的な姿勢が求められる。当然、教員もそうしたメッセージを学生に伝えるし、学生もそう意識しながら研究に取り組む。しかしその一方で、研究という営為に関しては、学生と教員の間に大きな知識の隔たりがある。とりわけ初めて研究に取り組む場合、テーマ設定から論文の執筆までを、指導を全く受けずに遂行することは難しい。自主的に進めていこうとしても、教員から指摘されれば軌道修正する必要があるし、仮にほとんど指導を受けず独力で進めたとしても、出来上がった論文に対する学術的な評価が低ければ、卒業や進学が認められない可能性もある。研究室という組織全体についてはもとより、個々の学生が行う研究に対しても、指導教員は権限を有しており、この点で学生と指導教員の関係は非対称的である。

こうした事情を考慮した時、研究室の教員は学生にとって父性的・権威的な存在として体験されることが考えられる。

3.2 父性的・権威的存在との対象関係

このとき、しばしば、学生個々人の内的な対象関係が教員との現実の関係に投影される。すなわち、教員という父性的・権威的な存在を、学生がどのように体験し、どのような人物として捉えるかは、必ずしも教員の現実の振る舞いに規定されない部分がある。「指導教員が優しい人であるのは頭では分かっているし、怒るところも見たことはないが、質問しに行くと不勉強を怒られるので

はないかと怖い」といった語りを耳にするのは稀ではない。こうしたケースにおいては、現実の教員の姿よりも、むしろ学生の内的な父性的・権威的存在のイメージが問題となっている。研究室という、リーダーが存在する集団に所属することで、学生はそれぞれに、父性的・権威的存在との内的な対象関係が賦活されると言える。

学生のなかには、こうした父性的・権威的存在との関係に潜在的な困難を抱えている者もいる。ただ、そうした学生でも、研究室に所属するまでは、こうした存在との関わりを避けることも可能である。アルバイト先の上司やサークルの先輩がこうした対象として立ち現れる場合もあるが、もしそこで関係が難しくなったとしても、究極的には辞めたり距離を置いたりすることで、そうした関係を回避しながら大学生活を続けることができる。しかし、研究室においてはそうはいかない。実際、研究室においては、現実的な事情として、指導教員から指導を受けたり、研究に行き詰った際に相談したりする必要が生じる。父性的存在である指導教員の指示に従ったり、頼ったりすることが必要になるのである。つまり、学生は、研究室に適応していくうえで、父性的・権威的存在との対象関係が賦活され、適切な距離や関わり方を見つけていくという心理的課題に取り組まざるを得なくなる¹⁾。

父性的・権威的存在にも、実際には様々な側面がある。研究の成果や進捗に対し、ときには否定しやり直しを命じたりする、厳しく批判的な「父」の側面もあれば、学生の達成したことを認めて評価する、優しく温かい「父」の側面もある。さらには、学生に研究職としての道を教え導いていく、頼れる師としての「父」の側面もある。

しかし、指導教員との関係に難しさを覚える学生においては、厳しく批判的な側面が強調されて体験され、優しく温かい面を信じるのが難しいようなケースがある。杉原（1997）は大学院生の相談において、“権威者から批判されることを極端に恐れる学生がしばしば見られる”と指摘している。こうした学生のなかには批判される恐怖が大きいゆえに、必要なときに頼ることができず、研究が停滞したまま時間が経ち、今度は「ここまで放置していたのか」と怒られそうで、いよいよ相談に行くことができない、といった非常に苦しい状態に陥って来談する者もいる。また、「頼ること」は自身の不勉強や無能の証明のように感じられ、その弱みを開示したが最後、教員から批判され、失望されるに違いなく、それを回避するためにはなんとか自力で解決しなければならない、といった形で悪循環にはまるようなケースもある。研究が停滞すれば、周囲の学生との間に進捗の差が生じることにもなる。そうすると、学生は劣等感を抱き、研究室で心理的に孤立していくことにもなりかねない。

このように、父性的・権威的な存在である指導教員の、厳しく批判的な面を特に強調して体験するとき、学生にとって、研究の遂行や研究室への適応が難しくなる場合があると考えられる。

3.3 権威をめぐる現代的事情

父性的・権威的な存在との関わりに学生が困難を覚える背景には、現代的な事情が関係している可能性もある。価値観が多様化していると言われる現代においては、価値を担う「権威」もまたそのありようを変えつつある。土井（2014）は“学校の教師から受ける肯定的な評価が、今日の子ど

もたちにとっては絶対的な自信の根拠となりえなくなっている”と指摘している。また、河合(2013)は現代の家族関係について考察するなかで、権威を担うエージェントが失墜してしまったとも述べている。すなわち、親や学校の教師といった、以前であれば権威を担ってきた存在が、必ずしもそのように機能しなくなっている可能性がある。この点を考慮したとき、学生によっては、研究室の指導教員が、自分が生きてきたなかで初めて出会う強力な権威的存在である場合もあるだろう。こうした学生の場合、指導教員との関係がより戸惑いに満ちたものになることは想像に難くない。

3.4 父性的・権威的存在との関わりの支援

学生が、指導教員との関係をめぐって不適応に陥っているような場合、どのような支援の視点がありうるだろうか。

例えば指導教員が、折に触れて「頼ることは悪いことではない」とメッセージを発しておくことは、「頼ること」への心理的なハードルを下げ、困った状況に陥る前に学生が教員を頼る助けになると考えられる。実際に、自分の研究はどこで行き詰まっているのか、それは自分で解決できることなのか、他者を頼る必要があるのか、頼るとしてどの程度助けてもらうべきなのか、といったことを判断する力を養うのも、初めて研究に取り組むうえでは重要な事柄だと考えられる。こうした力は、具体的に他者を頼ってみる経験をすることで培われるところがある。指導教員からの批判を恐れ必要な助けを得られなかった学生が、ともかく一度教員と相談してみると、思っていたほど恐ろしくないことを体験し、批判的なイメージが和らぎ、その後は適切に頼りながら研究者として自立していくといった場合もある。

また、相談の場においては、学生がもつ、父性的・権威的存在のイメージや、批判されることへの恐怖について扱うことが、一つの支援となるだろう。ただ、このとき、場合によっては家族関係や幼少期の体験といった心の深い次元にまで話が及ぶこともある。学生相談の場でどこまでの心理的な作業がなされるべきかについては、来談した学生のニーズや置かれている社会的状況をもとに、支援者がしっかりと見立てを持って判断する必要があるだろう。

また、ここまでは、学生の側の内的な権威像について述べてきたわけだが、もちろん、教員の振る舞いがハラスメントに該当するなど、実際に問題がある場合もある。こうした場合においては、より現実的な対応が必要となるのは言うまでもない。

4 研究に高い価値を置く文化への適応

4.1 研究に高い価値を置く文化の形成と伝達

研究室という集団には様々な集団規範があり、またそれぞれの研究室のローカルなルールは実に多様であるが、そうした諸規範を貫く原理があるとすれば、それは「研究に高い価値を置く」ということではないだろうか。

研究室のリーダーである教員は、研究者という専門職として社会化された存在である。いわば、研究を自らの生きる道として選び、研究者のフィールドで適応的な行動様式を身に付け、社会を生

き抜く手段としてきたわけであるから、自ずと、研究という営為に高い価値を置くことになる。研究室とは、そうした教員がリーダーとして機能する集団である。そしてまた、大学のカリキュラムとしても、研究室では研究を遂行し、卒業論文や修士論文を執筆することが目的となっている。大学の建学理念として、研究に高い価値を置くことを明記している場合もある。したがって、研究に高い価値があるということは、大学の研究室に所属する者にとっては自明なこととなっている。

そして、こうした価値観は、構成員や新規参加者に、様々な形で繰り返し伝達される。教員が嬉々として研究に取り組んでいること、教員をはじめ院生の多くが夜遅くまで研究室に残ること、土日にもミーティングが入ることがあること、就職活動で研究が停滞すると難色を示されることなどは、「研究に他より優先される高い価値がある」というメッセージとなる。また、Freud, S. (1921) が論じたように、集団のメンバーは、リーダーを自我理想の位置に置き、互いに同一化する。このような心理的機制によっても、研究に高い価値を置く価値観は、研究室という集団のなかで優勢となると考えられる。

もちろん、研究室は、単に卒業論文や修士論文を学生に執筆させるだけでなく、学生を研究者として養成する目的も有している。その点を考慮すれば、「研究に高い価値がある」という価値観は自然なものであるし、その価値観を、研究者を志す学生が内在化していくこともまた自然なことであり、研究者としての社会化に必要なことでもある。

4.2 研究に高い価値を置く文化へのなじめなさ

しかし、現実的には必ずしもすべての学生が、研究者を志して研究室に入ってくるわけではない。学部卒で就職する学生はそうであるし、大学院に進学する場合でも、その主要な動機が「就職のため」である学生も少なくはない。あるいは昨今であれば、より消極的に「なんとなく」、「周りが進学するから」といった理由で進学する者もある。また、研究者を志した者であっても、いざ研究に取り組み始めると、自分がそれほど研究を好きでなかったり、研究に不向きであることを自覚したりする場合もある。こういった場合、学生は、自らの人生を歩んでいくうえで、「研究に高い価値を置く」文化との距離のとり方を考えなければならなくなる。

人間生活には、研究以外にも様々な領野がある。学生が全人的な成長を遂げるにあたり、またアイデンティティを形成するにあたり、どのような領野にコミットするかは、学生自身が定める必要がある。研究以外の領野に、自らの人生の価値を見出す者もいる。

もちろん、学生が大学や大学院に所属し、卒業を望む以上、カリキュラムに沿って学業を修めてもらう必要がある。研究に取り組み一定の基準をクリアすることが、卒業には求められる。ただ、そのことと、その学生が自分の人生において研究に重い価値を置くかどうかは、別の問題だと言える。その点が考慮されず、研究を何より優先する価値観を持つことまで期待されていると学生が感じるようになると、研究以外の領野に価値を見出そうとする学生は、研究室に居づらくなったり、研究が好きになれない自分を責めたりする。

例えば夜遅い時間まで研究室にすることが暗黙の了解となっており、プライベートな時間がほとんど持てないことを苦痛に感じて来談する学生もいる。また、「先生や先輩と同じくらい、自分も

研究を好きにならないといけないとずっと思っていたが、どうしても好きになれず、そんな自分はダメなのだと思っていた」と語った学生もいる。こうした語りの背景には、「研究に高い価値を置く文化」へのなじめなさがあると考えられる。

学生が研究室への適応に難しさを感じる時、この「研究に高い価値を置く」という価値観への戸惑いが潜在的にあることが少なくないように思われる。とりわけ、研究以外の領域に価値を見出していこうとする学生にとっては、こうした研究室の価値観や雰囲気と、どのような距離感でやっていくかというのは、一つの課題となる。

4.3 価値観の相対化

研究室への適応に悩む学生がこの課題に取り組むうえで、学生相談の場は助けになりうる。研究室外の他者であるカウンセラーに相談することで、学生は自分と研究室の間に何が起きているのか、また自分はどのような領域に価値を置こうとしているのかについて、落ち着いて考えていくことができる。

また、学生が研究室の価値観を相対化できるような別の集団に所属し、普段から関わりを持っていることも、この課題をこなしていくうえでの助けになる。例えばサークルやアルバイト、趣味のつながり、家族や恋人などがそうである。早坂（2001）は、“研究室に不適応感を感じた時に、少し心理的距離をおけるような場所を確保しておいたほうがよい”と述べている。

しかし、来談する学生のなかには、平日と土曜日は朝から晩まで研究室におり、日曜は疲れを取るために下宿で一日中寝ている、といった生活をしているケースもある。杉原（1997）は“理科系の研究室で、世界的な研究競争の第一線にあるような、あるいはそれを目指しているようなところでは、他の何を犠牲にしても研究第一といった雰囲気が支配している場合がある。そこでたとえば連日10時間以上にわたって実験に従事することが当然のこととして期待される”と述べている。こうした状況では必然的に研究室以外のコミュニティと関わる時間がなくなってしまうため、生活のなかのどこかで、研究室外の他者とつながる工夫ができないか、具体的に考えていくことも必要になるだろう。

5 研究室と「居場所」

5.1 「居場所」が脅かされること

3節と4節において、指導教員という父性的・権威的な存在との関わりと、研究に高い価値を置く文化への適応が、学生にとって潜在的にどのような困難をはらむかについてみてきた。研究室への不適応が、こうした側面において生じているとき、学生の心理的苦痛や、その支援について、どのように考えればよいだろうか。

集団において自身が評価の対象として見られていると感じたり、集団で優勢な価値観になじめず、他の（適応的な）学生との間に異質性を体験したりするとき、学生の「居場所」の感覚が脅かされている。中藤（2017）は、集団に所属する個人が、自分以外の多数のメンバーとの間に異質性を感

じ、またメンバーから評価の対象としてみられていると感じる時、「いること」が脅かされることを指摘している。そして、学生が研究室への適応困難を覚えるとき、「居場所」の感覚は二重の意味で脅かされている。1つは研究室という集団内の「居場所」の感覚であり、もう1つは生活全般のなかでの「居場所」の感覚である。というのも、大抵は、研究室は学生が生活のなかで最も多くの時間を過ごす場所であり、場合によっては、研究室が唯一の関わりある集団であることもあるからである。

5.2 研究室適応の文脈における「居場所」

「居場所」は実に多義的な言葉である。例えば村瀬ら（2000）が「居場所」を「心の拠り所となる物理的空間や対人関係、もしくはありのままの自分で安心していられる時間を包含するメタファー」として定義しているように、ケアや支援の文脈では、「安心できる場所」、「ありのままの自分でいられる場所」といった意味で用いられることが多い。しかし、広く日常語としての使用例をみたときは、必ずしもその限りではない。

研究室での「居場所」といったとき、それはケアの文脈で用いられる「安心でき、ありのままの自分でいられる場所」といった意味の「居場所」とは異なる。研究室は、前述した通り研究と教育を行う目的で組織される集団である。そして、研究という営為に高い価値が置かれている。したがって、研究室においては「ありのまま」が無条件に許容されるわけではなく、そこに「いる」ためには、どのような形であれ、研究を「する」ことが必要になる。

だが、ここに難しい逆説がある。Winnicott, D.W. (1965) が、「いること」が保障され、初めて「すること」が可能になると述べたように、本来、何かを「する」ためには、まず「いる」ことが保障されなければならない。主体的に行為するためには、ある程度、その場に安心していられること、少なくとも「いること」が脅かされない必要があるのである。研究という、高度に創造性が要求される営みであれば、なおさらだと言える。

研究室への適応を崩した学生の場合は、この点が難しくなると考えられる。というのも、先にも述べたとおり、自分を批判し否定的に評価する存在として指導教員や研究員のメンバーを体験している場合が少なくないのである。このとき、学生は周囲の目が気になり、研究室という空間に安心して「いること」は困難になって、落ち着いて研究に取り組むことも容易ではなくなる。そうなってくると、研究が進められていない負い目から、ますます研究室に居づらくなるという悪循環にも陥りうる。学生にとって、容易に解決し難い非常に苦しい状況となる。

5.3 「居場所」の感覚が保障されること

研究室への行きづらさを訴える学生の支援では、学生がいかに脅かされずに研究室という空間に「いること」ができるようになるかが一つのポイントになりうる。

これまで述べたことと重複するが、例えばこのとき、研究室以外のコミュニティと関わりが持ていれば、研究室の価値観が相対化されうる。すなわち、研究室外に安心できる「居場所」があることは、研究の行き詰まりや、研究室への適応困難に直面したときに、学生の支えとなりうる。学

生相談が果たす機能も、一つにはこうした点が挙げられよう。「仮の宿」(妙木, 2010)としての面接室の機能である。研究室と下宿の往復に終始して、それ以外のコミュニティとの関わりが持てていないような学生であれば、家族や以前所属していたコミュニティとの関わりを促してみることも意味があるだろう。

また、相談のなかで、父性的・権威的な存在である指導教員との関わりについて扱うことが、教員を頼ることを幾分容易し、結果として学生の適応状況を助けることになるかもしれない。

来談した学生にとって過大なノルマが課されていると判断されるような場合、カウンセラーや支援に当たる者が指導教員とやりとりをし、一時的に学生の研究のノルマを緩めてもらうなど調整を依頼することにも、意味があるだろう²⁾。

研究室内の同期や先輩・後輩との間で、単なる同僚という範囲を超えた親しい関係があることも、学生の支えになるだろう。研究で行き詰まったり、指導教員との関係で困ったりしたときにも、自分を批判せず、頼ることができる相手が近くにいることになる。一時的に研究を「すること」ができなくなっても、研究室に「居場所」があるという感覚が維持されうる。

6 おわりに

本論文では、卒業期および大学院生期の学生にとって研究室への適応が一つの大きな課題になることに着目し、具体的にどのような困難がありうるのかについて検討した。研究室に適応するプロセスに含まれる特徴として、指導教員という父性的・権威的存在との関わりと、研究に重きを置く文化になじむことを挙げ、この2つの観点から考察した。さらに、研究室適応に困難を覚える学生は、「居場所」の感覚が脅かされていることを指摘し、学生を支援する際の視点についても若干の考察を行った。

本論は研究室への適応の問題を包括的に論じるものではない。例えば、研究室に所属する以前から、プライベートで深刻な問題を抱えていた場合、研究室への適応が難しくなる場合もある。あるいは、メンタルヘルスの問題や、発達障害を抱えている学生においても同様である。そうした学生は、本論で指摘したような研究室適応のハードルに関しても、その障害や疾患の特性と関連した困難の様相を呈すると考えられる。そうした学生が研究室に適応していくことをいかに支援していけるかは重要な問題だが、本論文ではその点について十分に扱えなかった。これについては今後の課題としたい。

また、繰り返しになるが、たとえ研究室への不適応を主訴に来談した学生であっても、研究室への適応が常に支援の目的になるとは限らない点は、十分留意しておく必要がある。真に重要なことは、人生のそのタイミングにおいて、研究室への不適応という事態が生じたことの本人にとっての意味であり、また自らが価値を置ける領域を見出しながら、本人がその後の人生を歩んでいけることである。支援に携わる者はその点を意識しておく必要があろう。

[注]

- 1) これは学生にとって成長の機会となる面もある。実際、学生相談の場に研究室の問題で来談し、教員との関係の難しさや、課題遂行の難しさに取り組んでいくときに、「社会に出る前の、この時期でよかった」と口にする学生は少なくない。
- 2) このとき、学生はノルマを緩めてもらうことに罪悪感や劣等感を抱きうるため、こうした調整を行う場合は、慎重に判断し、学生ともよく話し合ったうえで行う必要があることは言うまでもない。

[文献]

- 土井隆義（2014）：つながりを煽られる子どもたち——ネット依存といじめ問題を考える 岩波書店
- Freud, S. (1921) : *Massepsychologie und Ich-Analyse*. 藤野寛（訳）（2006）：集団心理学と自我分析 須藤訓任・藤野寛（訳）：フロイト全集17 岩波書店 pp. 127-226.
- 早坂浩志（1997）：大学院生の心理・社会適応に関する一考察——学生相談における「研究室」—— 東北大学学生相談所紀要, 23, 17-29.
- 早坂浩志（2001）：研究室への適応 鶴田和美（編）：学生のための心理相談——大学カウンセラーからのメッセージ 培風館 pp. 227-232.
- 河合俊雄（2013）：家族関係の希薄化と密着化 河合俊雄・田中康裕（編）：大人の発達障害の見立てと心理療法 創元社 pp. 186-193.
- 吉良安之・田中健夫・福留留美（2007）：学生相談来談者の学年ごとの問題内容と学生期の諸課題 学生相談研究, 28, 1-13.
- 村瀬嘉代子・重松正典・平田昌子・高堂なおみ・青山直英・小林敦子・伊藤直文（2000）：居場所を見失った思春期・青年期の人びとへの統合的アプローチ 通所型中間施設のもつ治療・成長促進的要因 心理臨床学研究, 18（3）, 221-232.
- 妙木浩之（2010）：初回面接入門—心理力動フォーミュレーション— 岩崎学術出版社
- 中藤信哉（2017）：心理臨床と「居場所」 創元社
- 斎藤憲司・道又紀子（2000）：大学院生の適応状況と心理的課題——進学経路の多様性と研究室の諸機能に着目して—— 学生相談研究, 21（1）, 16-25.
- 杉原保史（1997）：大学院生の相談について——学生相談における若成人期の問題—— 京都大学学生懇話室紀要, 27, 17-28.
- 鶴田和美（1994）：大学院学生の相談事例の心理学的特徴 学生相談研究, 15（2）, 11-21.
- 鶴田和美（1998）：学生相談で語られる「勉強」から「研究」への移行過程 名古屋大学学生相談室紀要, 10, 3-10.
- 鶴田和美（2001）：学生生活サイクルとは 鶴田和美（編）：学生のための心理相談——大学カウンセラーからのメッセージ 培風館 pp. 2-11.
- Winnicott, D. W. (1965): *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. London. The Hogarth Press.